

Röhrs, Hermann

Der Einfluß der Universitätsidee Humboldts auf die Universitäten in den USA

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 6, S. 849-864



Quellenangabe/ Reference:

Röhrs, Hermann: Der Einfluß der Universitätsidee Humboldts auf die Universitäten in den USA -
In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 6, S. 849-864 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144195 - DOI:
10.25656/01:14419

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144195>

<https://doi.org/10.25656/01:14419>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 6 – Dezember 1986

I. Thema: Friedenspädagogik

- ANDREAS FLITNER Friedenserziehung im Streit der Meinungen 763
- HILDEGARD CANCIK-
LINDEMAIER „Feindbilder abbauen“. Kulturwissenschaftliche Bemerkungen anlässlich zweier Kongresse zur Friedenskultur 779
- GISELA MILLER-KIPP Der politische Friede, die pädagogische Arbeit und das erziehungswissenschaftliche Kopfzerbrechen 787
- GISELA WEGENER-
SPÖHRING Die Bedeutung von „Kriegsspielzeug“ in der Lebenswelt von Grundschulkindern. Unterrichtsgespräche mit 4. Grundschulklassen 797

II. Weitere Beiträge

- WERNER ESSER Vom besseren Staat im schlechteren. Bemerkungen zu Kulturpessimismus und Kulturoptimismus bei Kurt Hahn 811
- HEINER HIRBLINGER „... dann wäret ihr selbst Gleichnisse geworden...“. Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik und die Rolle des sprachlichen Handelns 829
- HERMANN RÖHRS Der Einfluß der Universitätsidee Humboldts auf die Universitäten in den USA 849
- UDO KUCKARTZ/
DIETER LENZEN Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft 865

III. Rezensionen

- MARGARETE KONZETT DIETER S. LUTZ (Hrsg.): Weder Wehrkunde noch Friedenserziehung? Der Streit in der Kultusministerkonferenz 1980/83 879

ANDREAS FLITNER	JOHN WHITE (Ed.): Lessons Before Midnight. Education for Reason in Nuclear Matters 881
MARGARETE KONZETT	HARVARD EDUCATIONAL REVIEW: Education and the Threat of Nuclear War 884
DORIS KNAB	HERWIG BLANKERTZ et al. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1 und 9.2) 888
KARLHEINZ FINGERLE	WERNER ZIMMERMANN: Die gymnasiale Oberstufe: Grundzüge – Reformkonzepte – Problemfelder 893
PETER FAUSER	GERO LENHARDT: Schule und bürokratische Rationalität 896
MARTIN SCHWONKE	PETER BÜCHNER: Einführung in die Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens 900

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	905
-------------------------------	-----

Contents

I. Topic: Peace Education

- | | |
|-----------------------------|---|
| ANDREAS FLITNER | The controversial debate on peace education in schools 763 |
| HILDEGARD CANCIK-LINDEMAIER | On sacrifice and stereotypes of the enemy 779 |
| GISELA MILLER-KIPP | Peace education in theory and practice – a review 1980–1986 787 |
| GISELA WEGENER-SPÖHRING | The significance of war toys in the world of elementary school children. Class discussions with forth graders 797 |

II. Other Contributions

- | | |
|--------------------------------|--|
| WERNER ESSER | The better state within the worse – An essay on cultural pessimism and cultural optimism in the works of Kurt Hahn 811 |
| HEINER HIRBLINGER | The theory-practice problem in pedagogics of verbal interaction 829 |
| HERMANN RÖHRS | The impact of Humboldt's concept of the university on the development of American universities 849 |
| UDO KUCKARTZ/
DIETER LENZEN | The situation of junior staff in the field of educational science 865 |

III. Book Reviews 879

IV. Documentation

New Books 905

Der Einfluß der Universitätsidee Humboldts auf die Universitäten in den USA¹

Zusammenfassung

Der Aufsatz deutet den Einfluß der Universitätsidee HUMBOLDTS auf die Entwicklung der Universitäten in den USA. Die Einflußlinien laufen verstärkt über GEORGE TICKNOR, HORACE MANN und ABRAHAM FLEXNER, die das deutsche Bildungssystem studiert hatten. Die Einflüsse werden repräsentativ wirksam mit der Gründung der *graduate schools*. Die Einrichtung der *advanced studies* erfordert ein eigenständiges wissenschaftliches Konzept, das in der Auseinandersetzung mit der Humboldtischen Universitätsidee gewonnen wurde. Das geschah modellhaft in Harvard. Die konkreten Umsatzstellen für die klassische Universitätsidee bilden das Konzept der akademischen Freiheit, der Einheit der Lernenden und Lehrenden sowie der Allgemeinbildung. Dieses Konzept bleibt auch im Rahmen einer zunehmenden *applied research* und einer Pragmatisierung des Studienalltags eine wichtige Orientierungshilfe.

Seit der Gründung der Berliner Universität durch HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, FICHTE hat die akademische Welt aufmerksam nach Deutschland geblickt, so daß die hier realisierte Universitätsidee international einen bedeutenden Einfluß gewinnen konnte.

Jede Auseinandersetzung mit der Universität heute wird bei jener klassischen Konzeptualisierung und deren Übertragbarkeit und Gestaltungsfähigkeit unter den gewandelten Verhältnissen in der Gegenwart anzusetzen haben. Unter diesem Aspekt soll die Frage der (Weiter-)Wirkung der Universitätsidee in den führenden Universitäten der USA untersucht werden. Als Bezugspunkt der Darstellung wird das Kernstück der klassischen Universitätsidee gewählt – die Einheit von Forschung und Lehre; beleuchtet werden ferner die akademische Freiheit, die Allgemeinbildung und die staatspolitische Relevanz der Studien.

1. Eine historische Vergewisserung

Die „Gleichheit der gesellschaftlichen Bedingungen“, die schon TOQUEVILLE während seines einjährigen Aufenthalts 1832 in den Vereinigten Staaten tief beeindruckte, setzt notwendig das gleiche Recht auf Erziehung voraus. Alle Demokraten haben sich seit der Französischen Revolution mit diesem Problem auseinandersetzen müssen. Die aus dem Pionier-Geist der Gründerjahre herausgewachsene Welthaltung bietet indessen günstige Voraussetzungen für einen echten geistigen Ausgleich und für ein „gewisses mittleres Bildungsniveau“, wie es TOQUEVILLE beschreibt: „Alle Geister haben sich ihm angeglichen, die einen nach oben, die anderen nach unten“ (1956, S. 38). Der *common man* als die Gestalt des tatkräftigen und urteilsfähigen Bürgers ist in einem zutiefst demokratischen Sinne der Orientierungspunkt für alle Bildungsinstitutionen bis zu den selbstkritischen Stellungnahmen der Gegenwart geblieben.

Allerdings hatte schon TOQUEVILLE sowohl in Erinnerung an die Französische Revolution und ihre besondere Geschichte als auch im Hinblick auf seine Erfahrun-

gen in Amerika die innere Spannung des Gleichheitsprinzips erkannt: „Die geistige Ungleichheit kommt unmittelbar von Gott, und der Mensch wird nicht verhindern können, daß sie sich immer wieder einstellt.“ – Alle Erziehung zielt auf geistige Mündigkeit, die sich naturgemäß in ihren Wegen und Ergebnissen unterscheidet. In uniformer Auslegung vermag sich daher die Forderung nach „equal chances for everybody“ dann selbst aufzuheben, wenn die Geistesbildung, die letztlich trennend wirkt, durch das einende Band der praktischen und mitmenschlichen Forderungen der Stunde verdeckt wird. CONDORCET hatte daher schon 40 Jahre vor seinem Landsmann TOQUEVILLE dieses Problem erörtert und in seinem Entwurf „Rapport sur l’instruction publique“ (1883) für die gesetzgebende Versammlung die notwendigen Grenzen dieser Gleichheit vor den Interessen des Ganzen betont. Einheit im Vielfältigen ist das dem Einheitsschulsystem aufgegeben Problem. Den Maßstab liefert aber nicht das technisch und organisatorisch Mögliche, sondern das Ziel der Erziehung, das primär in der inneren geistigen Freiheit des einzelnen im Interesse des Ganzen liegt (RÖHRS 1968, S. 192).

Dieser Fragenkreis wurde in der Gründungsphase der Higher Education in den USA diskutiert. Es sind zwei gewichtige Faktoren, die die Universitätsentwicklung vorangebracht haben: Einmal der von ABRAHAM LINCOLN 1862 unterzeichnete Morrill Act, der durch die Bereitstellung von Land private und staatliche Universitätsgründungen großzügig förderte, und zum anderen die Industrialisierung. Die dynamische Expansion wiederum erhöhte die Bedeutung übergreifender geistiger Prinzipien zur Gliederung der wachsenden Universitäten. So erlangte die deutsche Universitätsidee als philosophische Triebkraft bereits zusammen mit dem Morrill Act einen bedeutenden Einfluß.

GEORGE TICKNOR versuchte Harvard seit 1825 nach dem Göttinger Modell, das er während seiner Studien in Deutschland kennengelernt hatte, zu reformieren. Diese Ansätze wurden in Harvard von CHARLES W. ELIOT fortgeführt und wiederum von FRANCIS WAYLAND modifiziert, der die deutsche Universitätsidee in der Brown-University zu verwirklichen begann. Ähnliche Wege beschritt HENRY TAPPAN in Michigan, das wohl am stärksten von der deutschen Konzeption geprägt wurde. Dagegen gründete JEFFERSON die Universität von Virginia unter starkem Einfluß der Ideen der französischen Aufklärung; aber bei der Einführung der Wahlfächer (*electives*) ist eine Nähe zum HUMBOLDTSchen Gedanken der Lern- und Lehrfreiheit spürbar. Diese Ära der bedeutenden Universitätspräsidenten hatte mit DANIEL COIT GILMAN einen Höhepunkt, der die gerade gegründete Johns Hopkins University 1876 übernahm und durch den bewußten Ausbau der *graduate school* die Forschung (in Orientierung an dem deutschen Universitätskonzept) in den Mittelpunkt zu stellen versuchte.

Erst die Einrichtung der *graduate school* – allen voran an der Johns Hopkins University 1876 und an der University of Chicago 1891 – erweiterte das amerikanische College durch die Transformation der HUMBOLDTSchen Ideen zur Universität. Grundsätzlich ist zu sagen, daß die *graduate schools* der etwa 500 amerikanischen Universitäten in ihrer forschungsbezogenen Arbeit durchaus an der HUMBOLDTSchen Idee der Einheit von Forschung und Lehre orientiert sind (vgl. auch BEN-DAVID 1977, S. 26).

Diese Einflußlinien hatte ABRAHAM FLEXNER, der Gründer des Institute for Advanced Studies an der Princeton University, vor Augen, als er 1928/29 die deutschen Universitäten besuchte. Unter dem Eindruck des Buches von Kardinal NEWMAN: „The Idea of a University“ (dt. 1960), das von HUMBOLDT nicht unbeeinflusst ist, war sein Blick für die Strukturen der traditionellen deutschen

Universität geschärft. Dort wurde gerade in den zwanziger Jahren unter der kraftvollen Initiative von C. H. BECKER die klassische Universitätsidee mit ihrem Konzept der „Einheit von Forschung und Lehre“ wieder zum verbindenden Mittelpunkt für die weitere Entwicklung gewählt. Wenn BECKER formulieren konnte: „Der Kern unserer Universitäten ist gesund“ (1919, S. 17), so vor allem wegen der gewährten inneren Kontinuität. So betont auch FLEXNER unter dem Eindruck seiner Reise als die eigentliche Gestaltungskraft der deutschen Universität: „HUMBOLDT erhoffte sich die Rettung der deutschen Nation aus der Verbindung von Lehre und Forschung, und die Entwicklung hat ihm recht gegeben“ (1968, S. 312). Auf dem Hintergrund dieser Erfahrungen schreibt er das einleitende Grundsatzkapitel mit dem bezeichnenden Titel: „The Idea of a Modern University“. Er will zum Ausdruck bringen, daß trotz der Kontinuität der Universitätsidee die Institution dem gesellschaftlichen Wandel unterworfen ist und somit spürbare Veränderungen über sich ergehen lassen muß. In diesem Zusammenhang sei es wichtig, daß die Universität diesen Prozeß kritisch mitgestalte und sich nicht bloß treiben lasse – sonst sei die Gefahr der nivellierenden Eingliederung und Anpassung nicht gering. Beeinflußt von der FICHTESchen Idee vom staatspolitischen Wächteramt ermutigt er die moderne Universität, gesellschaftliche Orientierungshilfen zu geben: „Manchmal müssen die Universitäten der Gesellschaft geben, was sie braucht, und nicht, was sie selbst wünscht“ (1968, S. 5). Um diese gesellschaftliche Führungsrolle als geistiges Amt ausüben zu können, bedarf die Universität selber – unter Wahrung ihrer geistigen Grundprinzipien – der Neugestaltung, und diese Aufgabe schwebt FLEXNER vor.

2. *Die Einheit von Forschung und Lehre in der Multiversität*

Die Universität muß mehr sein als ein Zentrum der modernen Wissensindustrie oder ein neues Ideopolis. Die Multiversität ist aber stets in der großen Gefahr, zur wissenschaftlichen Agentur für gesellschaftliche Bedürfnisse und Zwecke zu werden, zu einer „service station for the public“, wie KERR (1982) formuliert. Die amerikanische Universität hat sich diesen Anforderungen gegenüber immer offen gezeigt, aber sich angesichts einer drohenden völligen Pragmatisierung ihrer Ziele und Inhalte auf ihre relative Autonomie besonnen. In diesen Zusammenhang gehört auch die fortlaufende Reflexion über das Verhältnis von Forschung und Lehre, die völlig auseinanderdriften können. Wird das ausschließliche Augenmerk auf die Forschung gelegt, so führt das dazu, daß die Lehre vernachlässigt wird und jene, die sich ihrer annehmen, kein hohes akademisches Ansehen genießen. Vollends problematisch wird diese Entwicklung, wenn die Publikationen schlechthin als Maßstab für das akademische Gewicht angesehen werden. „Publish or perish“ ist in den USA (und in vielen Universitäten Europas) zu einer gefährlichen Alternative geworden.

Die Wechselwirkung zwischen Lehre und Forschung ist jedoch auch in der angelsächsischen Welt der ideelle Orientierungspunkt. Dennoch hat die reale Entwicklung in den Universitäten – insbesondere unter dem Gesetz der *efficiency* – Unterschiede erwirkt, die sich nicht übersehen lassen. Der angesehene Forscher, zumal wenn er in wichtige Unternehmungen eingebunden ist, zeigt eine Neigung, die Lehre kurz zu halten und sich als „nonteacher“ zu verstehen. In diesem Kontext

sind die Klagen über das „teaching load“ häufig. ERIC ASHBY kritisiert diese Einstellung folgendermaßen: „... eine heute viel gehörte Wendung (ist): die Last der Lehre. Man hört davon häufiger, als daß man Ärzte von der Last des Heilens oder Rechtsanwälte von der Last des Rechtsstreits reden hört“ (ASHBY 1971, S. 25). In anderem Zusammenhang hat er diesen Zustand aus englischer Sicht, aber unter Einbezug der ihm wohlvertrauten amerikanischen Universitäten so charakterisiert: „Sie gebrauchten diese Freiheit, um das mittelalterliche Konzept der Universität als einer Zunft von Meistern aufrechtzuerhalten in der Form, daß jeder Meister (im modernen Jargon der Linken) seinen eigenen Bedürfnissen folgte!“ (ASHBY 1971, S. 75).

Unter diesen Voraussetzungen besteht die Gefahr, daß sich innerhalb einer Fakultät unterschiedliche Gruppen bilden: „diejenigen, die forschen, diejenigen, die lediglich lehren (und sie üben größtenteils eine Hilfsfunktion aus) und diejenigen, die immer noch beides tun“ (KERR 1982, S. 43). Diese Unterschiede können zu einer Hierarchisierung führen, mit gewichtigen Auswirkungen, die nur schwer rückgängig zu machen sind: „je höher die Position eines Mannes, desto weniger hat er mit Studenten zu tun“ (KERR 1982, S. 42). Unter diesen Umständen kann die Doktrin von der Lehrfreiheit, die ihre akademische Bedeutung erst aus der Solidarität gegenüber der Forschungsgemeinschaft der Lehrenden und Lernenden empfängt, zu einer Deckformel für die Ausweitung des eigenen Forschungsspielraums werden, der sich mehr und mehr im universitären Rahmen verselbständigt. Diese einseitige Betonung der Forschung unter Abwertung der Lehre ist eine Verzerrung des Prinzips der Einheit zwischen beiden. Besteht eine Wechselwirkung zwischen beiden, ist die Lehre kein notwendiges Übel, sondern zugleich Bewährung und Bereicherung der Forschung, weil gerade der Dialog mit jungen kritischen Menschen befruchtend wirkt.

Ein anderer Aspekt: Stärker als in Deutschland besteht in den USA die Tendenz, die Öffentlichkeit in die akademische Form geistiger Freiheit einzubeziehen. Dadurch wird die Hochschule zu einer geistigen Zitadelle, die nicht nur die Freiheit wissenschaftlich erhellend verteidigt, sondern sie auch als das höchste menschliche Gut der Öffentlichkeit erschließt. Durch die Überwindung des Gegensatzes von innerer Freiheit und äußerem Zwang („to break down the distinction between inner freedom and outer restraint“) verliert sich ihr Stigma der Exklusivität im Sinne des deutschen Idealismus und beginnt ein Gemeingut der Öffentlichkeit zu werden. Darin besteht einer der wichtigsten Gründe dafür, daß die amerikanische Universität gemeindeoffen ist und die Möglichkeiten einer Kooperation mit der *community* jederzeit aufgreift, soweit sie beiden Seiten dienen kann.

Die amerikanische Universität hat keine Berührungsängste gegenüber der industriellen Welt; vielmehr sucht sie geradezu die Kooperation. Dieser Weg wird schon seit langem beschritten; er findet – trotz der heftigen Kritik an der Drittmittelforschung – zunehmend eine Nachfolge in einigen unserer Universitäten. In den USA wird dieser Prozeß zum Teil von Industrie und Wirtschaftswelt dadurch gefördert, daß von dieser Seite frühzeitig Kontakt aufgenommen und Kooperationsangebote unterbreitet werden. „Manchmal dringt die Industrie in ein Universitäts-Laboratorium ein, um die neuesten Ideen herauszuziehen, fast noch bevor sie geboren sind. Statt vor den Toren zu warten, streifen die Agenten durch die Gänge“ (KERR 1982,

S. 89f.). Dieses Verhältnis kann dazu führen, daß den in der Kooperation bekannt gewordenen Studierenden Berufspositionen angeboten werden. Dennoch darf nicht verkannt werden, daß auch in den USA manche Vorbehalte gegenüber der angewandten bzw. praktischen Forschung bestehen; sie offenbaren bei genauerer Erörterung häufig Einflüsse des europäischen Wissenschaftsbegriffs. Freilich bleibt die *applied research* als Dominante in der Forschungslandschaft unangefochten. Daher charakterisiert die Aussage BEN-DAVIDS „Applied research can be scientifically as interesting as basic research“ (1981, S. 44) weitgehend die Grundeinstellung, die zusätzlich entscheidend bestimmt wird durch ein wissenschaftliches Erfolgsdenken im Kontext realer Universitätspolitik.

Die Spitze dieser Entwicklung wird wohl durch das Konzept „Research for Sale“ verkörpert, das im Battelle Institute an der Ohio State University (Columbus) praktiziert wird. In einem interdisziplinären Verbund offerieren verschiedene (vorwiegend technologisch-naturwissenschaftliche) Institute ihre Forschungskapazitäten der Wirtschaftswelt, so daß angewandte „Forschung nach Maß“ aufgrund vertraglicher Sicherung betrieben wird (vgl. BATTELLE 1981). Weitere bekannte Beispiele sind die Kooperation der Stanford University mit der *high technology*, die sich im nahen „Silicon Valley“ etabliert hat. Eine durchaus verwandte Entwicklung industrieller Kooperation zeichnet sich an den Universitäten von Minnesota und Dallas ab. Was in den privaten Universitäten ohne Schwierigkeiten realisierbar ist, setzt in den staatlichen Instituten Sonderregelungen voraus, die eine Mitbeteiligung am Gewinn sichern. Vorangetrieben wird dieser Prozeß von der Forderung nach *accountability*, die den Universitäten von seiten der Öffentlichkeit auferlegt wird.

Dieser Funktionswandel verleiht dem Amt des Professors selber managerielle Züge: Erweiterung der Forschungspotenzen durch Anstellung neuer Mitarbeiter, Ausbau der apparativen Ausstattung, Formulierung neuer Projekte; so diktiert das Gesetz der *profitability* einen immer schneller werdenden Kreislauf. Die Figur des *affluent professor* hat ihren äußeren Machtzuwachs und universitären Einfluß aber weitgehend mit dem Verlust der akademischen Muße und Freiheit erkaufte. Am Ende dieses Prozesses steht der charakterisierte akademisch gut situierte und arrondierte Gelehrte, dessen Wohlstand sowohl das eigene Einkommen als auch den Kreis der Mitarbeiter und die Forschungsmittel umgreift. Unter dem Einfluß zweier gewichtiger Entwicklungsfaktoren – „efficiency and pursuit of excellence“ – wird die entstandene Hierarchie, wenn auch nicht ohne Kritik, toleriert. Die Multiversität muß sich angesichts des breiten Spektrums der Anforderungen selber pluralistisch verstehen. „Devoted to equality of opportunity, it is itself a class society“ (KERR 1982, S. 19). Dieser Wandel ist in der Multiversität im Rahmen der industriellen Gesellschaft unaufhaltbar. Dennoch hat sich die Multiversität ihre Fragwürdigkeit angesichts der klassischen Universitätsidee immer wieder in der Selbstanalyse bewußt zu machen, um die ideellen Triebkräfte der „community of scholars and students“ und der „educational equality“ nicht aus dem Auge zu verlieren.

An der Schwelle dieser Entwicklung hat ABRAHAM FLEXNER bei seinem Besuch der deutschen Universität Ende der zwanziger Jahre als das Herzstück der Universität („the very heart of the university“) den Privatdozenten erkannt. Von ökonomischen Erwägungen frei und ausschließlich der Wissenschaft verpflichtet zu sein, erschien ihm die wirksamste Voraussetzung für die Wahrheitserkenntnis. „Der ‚Privatdozent‘ repräsentiert meiner Ansicht nach die klarste und reinste Form des akademischen Typus. Seine Karrierewahl verkörpert eine Lebenseinstellung, ein

überwältigendes Interesse an Wissen und Ideen“ (1968, S. 358). Sicherlich ist es das Faszinosum des ganz Anderen, das angesichts der Vorteile einer vermeintlichen innerweltlichen Askese die Nachteile zu übersehen hilft: soweit er kein Privatvermögen hat, ist der Privatdozent zur nebenhergehenden Berufstätigkeit gezwungen. Diese zusätzlichen Arbeiten vermitteln zwar wichtige Erfahrungen, stören aber die offenbar intendierte asketisch-meditative Einstellung. Diese Lage beurteilt BEN-DAVID sehr viel nüchterner: „Der Status des außerordentlichen Professors und des Privatdozenten implizierte die Anerkennung einer Person als eines unabhängigen Lehrers und Forschers, aber er war auch unbefriedigend, weil diese Positionen schlecht bezahlt und weil die Anstellungen unter dem Gesichtspunkt einer weiteren Karriere riskant waren“ (1981, S. 89).

Bemerkenswert an der Stellungnahme FLEXNERS ist indessen die hohe Einschätzung der Universitätsidee, die Professoren und Studenten zusammenführen soll. Dagegen ist aus der während der letzten Jahre immer wieder erhobenen Kritik an der Multiversität und den hohen Studentenzahlen stets das Bedauern herauszuhören, daß auf diese Weise die geistigen Werte des Studiums nicht entfaltet werden können. Die Interessen richten sich in erster Linie auf die Erlangung der akademischen Diplome und Grade. Diese Tendenzen haben CLARK/TROW 1963 vor Beginn der Studentenunruhen kritisiert: „Hunderttausende von Studenten aus kulturell verarmten Gruppen und mit engen Berufsinteressen beziehen das College, um der vielen Arbeiten und Berufe willen, die heute ein Collegediplom verlangen, ohne jede ausgeprägte Begeisterung, Neugierde, Originalität und ohne echtes Interesse am Denken und Lernen“. Mit diesen Gruppen hat sich aber die Population und somit die intendierte Gemeinschaft der Forschenden und Lernenden grundsätzlich verändert. Neben dem *academic* gibt es nunmehr auch den *vocational*, den „Berufsstudenten“. Dennoch wäre es oberflächlich, die „Berufsstudien“ schlechthin mit einer Pragmatisierung des Studiums gleichzusetzen. Der Beruf ist in der modernen Gesellschaft, in der es keine elitären Lebensformen gibt, zum Zentrum menschlicher Existenz schlechthin geworden. Daher wird die Universität die Berufsidee und die Berufsfelder als forschersische Gegenstandsgebiete einzubeziehen haben.

Ohne Friktionen sind derartige Wandlungen selten möglich. Somit ist es nicht ohne innere Folgerichtigkeit, daß die seit Beginn der sechziger Jahre einsetzende Expansion der Universität in die Studentenunruhen mündete. Es ist auch kein Zufall, daß die Protestbewegung ihren Ausgang von Berkeley, einer der angesehensten Universitäten des Landes, nahm. Berkeley (Gründungsjahr 1868) gehört nicht nur zu den ältesten Universitäten, sondern auch zu den leistungsfähigsten. Berkeley rangiert in der halboffiziellen Wertung, die in jedem Jahr durch Umfragen vom „American Council of Education“ vorgenommen wird, in der Spitzengruppe der Ivy League. Diesem hohen Rang stand in den sechziger Jahren mit 40 Prozent vorzeitigen Studienabgängern eine ungewöhnlich hohe drop-out-Quote gegenüber. Um den sich hier andeutenden Fragen nachzugehen, wurde 1969 im Rahmen der „Research and Development Centers“ ein spezielles „Center for Research and Development in Higher Education“ an der Universität Berkeley gegründet (RÖHRS 1972, S. 86), dessen Aufgabe weitgehend in der Klärung der Lage der „neuen Studenten“, insbesondere aus den sozial benachteiligten Gruppen, besteht. Es entstand auch ein „Center for black studies“, das den sozialen Schwierigkeiten

dieser Gruppe, ihren Studienbedingungen und Interessen, aber auch ihrer spezifischen Kultur – beispielhaft für die Minoritätenproblematik in der Universität – nachzugehen versuchte.

Auf dem Hintergrund des *free speech movement* und der ersten *sit-ins* in Sprouls Hall beschäftigten sich die Forschungen mit der Neustrukturierung des Beziehungsgefüges in der Universität – insbesondere mit dem Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. In diesem Kontext entstanden Untersuchungen über die Wirksamkeit des akademischen Unterrichts sowie die Erarbeitung entsprechender Kriterien. Die Evaluation erfolgte in Berkeley unter Einbezug des Campus von Santa Barbara und der Davies University. Aufschlußreich an den Ergebnissen ist die hohe Übereinstimmung in der Bewertung des besten und des schlechtesten Lehrers aus der Sicht der Studenten und der Dozenten (HILDEBRAND/WILSON 1970, S. 8). Hochschulpädagogisch ließe sich dieser Sachverhalt auch so formulieren: Soweit die Gruppen der Forschenden und Lernenden die akademischen Lebensfragen in Kooperation objektivierend zu lösen versuchen, wird in gemeinsamer Verantwortung die Übereinstimmung reifen.

Lernforschung, welche die empirischen Voraussetzungen für die unter wechselnden Umständen realisierbare Einheit von Forschung und Lehre klären soll, muß permanent betrieben werden, weil gerade der Wandel Kontinuität in der Entwicklung der Universität stiftet, soweit er wissenschaftstheoretisch unter Kontrolle gebracht wird. So ist Harvard wiederholt der akademische Ruin vorausgesagt worden, wenn nicht eine distanzierende Umwandlung der vielen professionellen Institute wie etwa der „Graduate School of Business“ zu einer „Boston School of Business“ erfolgen würde. Seit ABRAHAM FLEXNER ist diese Kritik immer wieder geübt worden. Dennoch haben Harvard wie die University of California oder Michigan als Multiversität – bei relativer Autonomie der Institute – deren Integration erwirkt.

Der komplexe Grundzug der Multiversität wirkt sich notwendig auf die erforderliche Einstellung der Administration aus – mag es sich um den Rektor, Präsidenten, Kanzler oder eine Verbindung dieser Funktionsträger handeln. Dazu schreibt CLARK KERR: „Es heißt manchmal, daß der amerikanische Multiversitäts-Präsident ein Mann mit zwei Gesichtern sei. Das ist nicht der Fall. Wenn er es wäre, könnte er nicht überleben. Er ist ein Mann mit vielen Gesichtern, in dem Sinne, daß er in viele Richtungen gleichzeitig blicken und es dabei bewerkstelligen muß, keiner wichtigen Gruppe den Rücken zuzukehren“ (1982, S. 29). Die Multiversität fordert geradezu den machtvollen Präsidenten, der erfindungsreich und zielstrebig die Vielzahl der universitären Potenzen zu einer relativen Einheit fügt. Die daraus resultierenden Gefahren sind mehrfach beschrieben worden: „Juristisch gesprochen sind amerikanische Universitätspräsidenten hobbesianische Souveräne“ (CHAPMAN 1983, S. 13). Eine Rechtfertigung findet diese Einstellung darin, daß sie die Wahrung der akademischen Freiheit als wichtigste Aufgabe betrachtet, die es durch klare organisatorische Formen und Bereitstellung der Mittel zu sichern gilt.

Die Multiversität umgreift ein äußerst komplexes Feld von Aufgaben, Angeboten und Anforderungen. Obgleich Wissenschaft und Reflexion im Zentrum stehen, spielen Fragen der Organisation, Kooperation, Wirtschaftlichkeit und Öffentlichkeitsarbeit keine geringe Rolle. Das Ziel bleibt die akademische Freiheit sowie die

damit verbundenen Rechte und Pflichten in einer wirtschaftlich gesicherten Position, die in den USA durch das *tenure* gewährt wird. Dabei hängt die Ausgestaltung und die Tragfähigkeit der akademischen Freiheit entscheidend von der akademischen Moralität und wissenschaftlichen Integrität des einzelnen ab – insbesondere bei der Bewilligung des *tenure*. „Die Prinzipien körperschaftlicher Autonomie und Neutralität sind die Grundlage, auf denen das institutionelle Recht auf akademische Freiheit und das institutionalisierte des akademischen *tenure*, die spezifisch akademische Form professioneller Autonomie, errichtet werden“ (CHAPMAN 1983, S. 7). Die akademische Freiheit muß jedoch immer wieder von ihrer Idee und möglichen Funktion her durchdacht und vorgelebt werden, damit sie für die wissenschaftliche Progression lebendig bleibt. „In der Universität hängen die moralische sowohl wie auch die intellektuelle Integrität von ihrer effektiven Gegenwart ab“ (CHAPMAN 1983, S. 13). Hier wird auch die originäre HUMBOLDT-FICHTESche Konzeption wieder spürbar, die neben das Recht auch die hohe Verpflichtung in individueller und staatlicher Hinsicht setzt. MACIVER hat in seiner einflußreichen Studie „The Academic Freedom in our Time“ (1955) zur akademischen Freiheit geschrieben: „Sie ist ein Dienst am Land, ein Dienst an der Zivilisation, ein Dienst an der Menschheit“ (1955, S. 10). Wenn dieses forschersche Ethos in der Hochschule bestimmend bleiben soll, dann muß größter Wert darauf gelegt werden, daß die Erneuerungspolitik nicht von wissenschaftlichen Allianzen und schulischen Interessengruppen bestimmt wird, denn ein vermeintlich selbstloses Argument findet sich schnell für jede Hauspolitik, soweit sie gruppenstrategisch abgesichert ist. Als „nepotistic preferentialism“ ist diese Hochschulpraxis in den USA gebrandmarkt worden, aber sie wurde dennoch nicht überwunden.

3. General education – ein Stilprinzip der Universitätsidee

In Abhebung von der Multiversität ist es immer wieder notwendig, die universitäre Grundidee, die auf eine die Studenten einbegreifende Gelehrtenrepublik zielt, hervorzuheben. So gesehen ist die Universität ein Raum meditativer Stille, der innerhalb der Dynamik der modernen Welt innere Sammlung als Voraussetzung für schöpferische Leistungen erlaubt: „a Sanctuary of Scholarship“, wie ROBERT P. WOLFF (1969) formuliert. Gegenüber den unvermeidlich hinzugekommenen akademischen Funktionen, die in ironischer Distanzierung gern „Training Camp for the Professions and Social Service-Station“ genannt werden, ist die Rückbesinnung auf die alte Forschungsidee, die innere Sammlung voraussetzt, lebensnotwendig. Als ein wichtiger Orientierungspunkt hat sich hierbei die Diskussion um die Allgemeinbildung (*general education*) erwiesen. So etwa durch die Beiträge von ERIC ASHBY, dem Leiter des Clare College an der Universität Cambridge und vorzüglichen Kenner des amerikanischen Hochschulwesens. In seinem Buch „Any Person, Any Study: An Essay on Higher Education in the United States“ (1971) geht es um die alte Frage, ob die Allgemeinbildung eine unverbindliche Erweiterung des Grundwissens, eine philosophische Grundlegung des Wissensstandes oder aber eine philosophische Durchdringung der fachwissenschaftlichen Arbeit zu sein habe. ERIC ASHBY distanziert sich von dem Versuch einer unverbindlichen Erweiterung des Grundwissens, soweit er nicht zu einer Durchdringung des fachwissenschaftlichen Ansatzes führt: „Selbst im besten Fall (wie in Harvard) hat die Allgemeinbil-

dung ihre Schöpfer enttäuscht, und im weniger als besten Fall ... kann sie kontraproduktiv sein, da sie Information ohne Verständnis liefert, wodurch das intellektuelle Selbstvertrauen eines Studenten leicht zerstört wird. Es ist besser, unwissend zu sein, als unverdautes Wissen mit sich herumzuschleppen“ (1971, S. 34).

Ein Lösungsansatz für diese Bemühungen um die Allgemeinbildung könnte die „high culture“ sein, wie sie MARTIN TROW genannt hat, wenn sie die philosophische Durchdringung des Fachbereichs mit der Persönlichkeitsbildung verbindet und nicht einer kleinen Elite vorbehalten bleibt. Soweit aber alles nur äußerlich aufgesetzt wird – sei es durch bloße Erhöhung des Grundwissens oder durch Anreicherung philosophiegeschichtlicher Fakten – besteht die Gefahr der Korruption der gesamten hochschulmäßigen Allgemeinbildung.

Der Entwicklungsstand der *general education* läßt sich am klarsten an Harvard ablesen: Einmal, weil es die älteste und angesehenste Universität ist, die 1636 nach dem Modell des Emmanuel College in Cambridge gegründet wurde, und zum anderen, weil die dort geführten Grundsatzdiskussionen stets im ganzen Lande eine große Resonanz fanden. Dazu ist es notwendig, die Vorgeschichte in aller Kürze zu erwähnen.

Nachdem GEORGE TICKNOR Harvard nach dem Vorbild von Göttingen reformiert hatte, fand CHARLES W. ELIOT gute Voraussetzungen für seine weitergehenden Pläne vor, die er während seiner ungewöhnlich langen Amtsperiode als Präsident von 1869–1909 verwirklichte. Angesichts des geringen Interesses an Universitätsstudien zu Beginn der industriellen Pionierzeit in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts suchte er durch den Ausbau der *graduate school* und durch die Einführung der *electives*, der Wahlfächer, das Studium attraktiver zu machen. Durch das Wahlsystem konnten die Studierenden weitgehend ihren Interessen entsprechend die Studienschwerpunkte wählen. Der Nachteil dieses Verfahrens ist die hochgradige Spezialisierung von Wissenschaft und Studium. Nachdem dieses Konzept von Cornell, Michigan, Minnesota, Wisconsin, Stanford, Columbia und anderen Universitäten aufgenommen wurde, fand die Spezialisierung ihren Ausdruck im Ausbau der Fächer und Institute. Die strukturierende Rückwirkung dieser (im Namen der akademischen Freiheit eingeleiteten) Entwicklung kennzeichnet KERR folgendermaßen: „Wenn die Studenten ihre Kurse frei wählen könnten (ein Aspekt der ‚Lernfreiheit‘ der deutschen Universität des frühen 19. Jahrhunderts), dann könnten auch Professoren ihre Waren frei anbieten (wie es die ‚Lehrfreiheit‘, das andere große Schlagwort der sich entwickelnden deutschen Universität vor anderthalb Jahrhunderten, im wesentlichen behauptete)“ (1982, S. 14).

Die Rückwirkung dieser kommerziell anmutenden Auslegung der Freiheit von Forschung und Lehre ist eine sehr nüchtern abwägende Haltung der Studierenden. Es ist MAX WEBER gewesen, der diese realistische Einstellung der Studenten gegenüber ihren Lehrern während seines USA-Besuchs 1904 trefflich beschrieben hat: „Das Bild des amerikanischen Studenten von dem Lehrer, dem er gegenübertritt, ist folgendes: Er verkauft mir sein Wissen und seine Methoden für das Geld meines Vaters“ (zitiert aus dem Amerikanischen nach GERTH/MILLS 1970, S. 149). Trotz vieler Änderungen ist es bei dieser Grundhaltung geblieben.

Als ein früher Ansatz zur Entfaltung der *general education* muß die Arbeit von JOHN ERSKINE erwähnt werden. Er begann seit 1917 an der Columbia University mit der Einrichtung allgemeiner Kurse zur Lektüre und Diskussion der „Klassiker“ (*great books*) als Ergänzung zum Fachstudium. In Harvard wurde diese Initiative von A. LAWRENCE LOWELL (1909–1934) aufgrund eines stärkeren Ausbaus des *undergraduate college* mit dem speziellen Auftrag einer Vertiefung der Allgemeinbildung eingeleitet. Unter diesem Aspekt ist auch der

erste große Harvard-Report zu verstehen, der in Fortführung der Bemühungen LOWELLS den gesamten Fragenkreis „General Education in a Free Society. Report of the Harvard Committee“ (1949) erörtert. Es geht den Initiatoren, zu denen die bedeutendsten Pädagogen gehören, auf der Grundlage einer verstärkten Allgemeinbildung um ein gründliches Fachstudium, das sich trotz aller notwendigen Spezialisierung am gesamten Fach und seiner Einbettung in größere Zusammenhänge orientiert. Damit wird bereits lange vor der Herausforderung durch den Sputnik-Komplex in freier Verantwortung das Verhältnis von grundlegender und fachlicher Bildung und ihrer Effizienz in Wechselwirkung von High School und University grundsätzlich erörtert (RÖHRS, 1968, S. 207).

Wissen (*knowledge*) und Forschung (*research*) sind seit den siebziger Jahren nicht mehr ohne weiteres die Leitpunkte für das Studium. War bis dahin das *gentleman*-Ideal und der *educated man* ein weithin verbindliches Bildungsziel, so ist in dieser Hinsicht eine Änderung eingetreten. Die Intellektuellen der USA erblicken nicht länger ihre geistige Heimat in Europa; vielmehr finden sie bewußt ihr Selbstverständnis als Amerikaner, wenn auch nicht ohne Selbstkritik. Dazu schreibt BEN-DAVID: „Statt einer Liste ‚großer Bücher‘ oder Ereignisse, die man im alten Ideal der Allgemeinbildung kennen mußte, gibt es heute eine feste Liste von aktuellen Problemen, in denen man sich ‚engagieren‘ und gegen die man ‚etwas unternehmen‘ muß, wie zum Beispiel das Rassenproblem, der Vietnamkrieg, die Luftverschmutzung und Armut. Diese Probleme sind ähnlich kanonisiert, wie es die großen Bücher von HUTCHINS vermeintlich waren. Es gibt einen zwingenden Konsens darüber, was ein wichtiges Problem ist und was nicht, und es gibt standardisierte Wege, um sie zu bewerten. Dieser neue Trend entspricht deshalb einer anderen Suche nach einer ‚Allgemeinbildung‘, die den ‚ganzen Menschen‘ formen soll, statt ihn ein spezialisiertes Wissen zu lehren“ (1981, S. 84).

Die Überprüfung der Rückwirkung dieser Entwicklungen auf die amerikanische Erziehungswirklichkeit bleibt ein eigenes Aufgabenfeld, dessen Bearbeitung um so schwieriger ist, als das Bildungswesen der Zuständigkeit der Bundesländer untersteht und der Bund keine reale Weisungsbefugnis besitzt. Erst 1980 wurde in Washington ein „Office of Education“ aus dem „Department for Health, Education and Welfare“ herausgelöst und verselbständigt. Somit kann es nicht erstaunen, daß die zweite Diskussion über die Allgemeinbildung Ende der siebziger Jahre unter der Thematik „Harvard Reform“ ohne eigentliche Aufarbeitung der Erfahrungen aus den Universitäten der einzelnen Bundesländer ablief. Die Dringlichkeit des Problems zeigt sich allein darin, daß das Angebot an *electives* sich seit dem „Harvard Report“ vervielfacht und die Spezialisierung verwirrende Formen angenommen hat. Dem versucht die Harvard Reform durch die Entwicklung eines „core curriculum“ entgegenzuwirken. In der Diskussion der strittigen Frage, ob das durch Klärung der grundlegenden Prinzipien der Allgemeinbildung oder durch Sicherung begründeter Verfahren, die zu ihrem Erwerb führen können, zu geschehen habe, fällt die Entscheidung zugunsten der Methoden – der „approaches to knowledge“. Zweifellos wird dadurch ein Brückenschlag zum Fachlichen gesichert.

Die Diskussion um die *general education* wurde in Harvard durch einen Brief von Dean HENRY ROSEVSKY im Oktober 1974 angeregt: „Letter to the Faculty on Undergraduate Education“. Nach einer Kritik an der bisherigen unsystematischen Arbeit wurde dazu aufgefordert, die Aufgaben und Methoden der *liberal education* neu zu durchdenken. „Die Einrichtung des Core beruht auf der Überzeugung, daß

jeder Abgänger von Harvard sowohl eine breite Bildung als auch eine Ausbildung in einem bestimmten akademischen Spezialfach haben sollte. Ihre Grundannahme ist, daß Studenten eine gewisse Anleitung brauchen, um dieses Ziel zu erreichen und daß die Fakultät eine Verpflichtung hat, sie zu dem Wissen, den intellektuellen Fertigkeiten und Denkgewohnheiten hinzuführen, die die Kennzeichen dessen sind, was die Examensfeiern von Harvard großartig ‚die Gemeinschaft gebildeter Männer und Frauen‘ nennen“ (HARVARD UNIVERSITY: Introduction to the Core Curriculum, o.J., o.S. (1)).

Die Fakultät beschloß, nach einer Definition der Arbeitsziele und -standards ein Curriculum zu entwickeln. Zur Konkretisierung der Diskussion versuchte Dean Rosovsky eine Begriffsbestimmung dessen, was eine gebildete Person in der Schlußphase des 20. Jahrhunderts ausmache. Dazu wurden fünf Kriterien entwickelt, die maßgebend für das zu entfaltende Curriculum werden sollten:

- „1. Ein gebildeter Mensch muß klar und wirkungsvoll denken und schreiben können.
2. Ein gebildeter Mensch sollte in einem Wissensgebiet vertiefte Kenntnisse erworben haben. Kumulatives Lernen ist eine wirksame Methode für einen Studenten, um seine Denk- und Analysefähigkeiten zu entwickeln, und unsere ‚undergraduates‘ müssen sich besonders hierauf konzentrieren.
3. Ein gebildeter Mensch sollte ein kritisches Verständnis haben für die Methoden, mit denen wir Kenntnisse und Wissen über das Universum, die Gesellschaft und uns selbst erwerben und anwenden. Insbesondere sollte er oder sie gut vertraut sein mit Literatur und Kunst; mit Naturwissenschaft, mit Geschichte als einem Zugang zum Verständnis von Gegenwartsproblemen und den Prozessen des menschlichen Zusammenlebens; mit den Begriffen und analytischen Techniken der modernen Sozialwissenschaften und mit den mathematischen und experimentellen Methoden der physikalischen und biologischen Wissenschaften.
4. Von einem gebildeten Menschen erwartet man, daß er einiges Verständnis hat für moralische und ethische Probleme und einige Übung im Nachdenken darüber. Wahrscheinlich ist die wichtigste Eigenschaft eines gebildeten Menschen seine ausgebildete Urteilskraft, die es ihm ermöglicht, einsichtige moralische Entscheidungen zu treffen.
5. Schließlich darf ein gebildeter Amerikaner im letzten Drittel dieses Jahrhunderts nicht länger provinziell sein in dem Sinne, daß er keine anderen Kulturen und keine anderen Epochen kennt. Wir können unser Leben nicht mehr ohne Bezugnahme auf die weite Welt führen, in der wir leben. Ein entscheidender Unterschied zwischen einem gebildeten und einem ungebildeten Menschen ist das Maß, in welchem die eigene Lebenserfahrung in größeren Zusammenhängen betrachtet werden kann“ (HARVARD UNIVERSITY, Report 1979, S. 53).

Die Bedeutung der Leitsätze für das Curriculum besteht darin, daß sie, ausgehend von der Überlegung, was in der modernen Welt die konstitutiven Merkmale des Gebildetseins ausmachen können, die Frage nach der Struktur der Allgemeinbildung grundsätzlich und nicht nur pragmatisch stellen. Zwei der fünf Punkte haben dabei eine ausgesprochen zukunftsweisende Bedeutung: die ethische sowie die interkulturelle Fragestellung. Zusammengehalten werden die einzelnen Komponenten durch eine übergreifende pädagogische Zielgebung: *Harvard education* (HARVARD UNIVERSITY 1978–1979, o.S. (3)). Es ist schon einmalig in der Universitätsgeschichte, daß die Bildungsfrage zum Orientierungspunkt für das Studium gewählt wird.

Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung werden fünf Fachbereiche genannt: 1. *Literature and the Arts*; 2. *Historical Study*; 3. *Social Analysis and Moral Reasoning*;

4. *Science*; 5. *Foreign Cultures*. Diese fünf allgemeinbildenden Bereiche werden wiederum in ein Angebot von etwa 100 speziellen Themen umgesetzt, was viel didaktisches Gespür erfordert, um die Mitte zwischen der Lernfreiheit (den individuellen Interessen entsprechend) und der thematischen Spezialisierung zu finden. Wenn hier nicht behutsam und abwägend vorgegangen wird, könnte die Gefahr einer relativ sinnleeren Spezialisierung in der Allgemeinbildung wiederkehren, obgleich sie gerade als Gegenmittel wirken soll (vgl. HARVARD UNIVERSITY 1979).

Von grundlegender Bedeutung ist die Betonung der ethischen Fragen – insbesondere der *professional ethics*. Nicht schon die Philosophie allgemein – und erst recht nicht in historischer Ausrichtung –, sondern die philosophisch-ethische Durchdringung des eigenen Fachbereichs vermag mit dem vertieften Urteilsvermögen auch Verantwortungsbereitschaft zu wecken. Ethik der Medizin, der Ingenieurwissenschaft, der Rechtsprechung und nicht zuletzt auch der Politik sind Themen, die den Generalien eine humane Rückbindung zu vermitteln vermögen; sie könnte angesichts der Dynamik des Machbaren in der modernen Welt anthropologisch gesicherte Haltepunkte vermitteln.

4. Bildung durch Wissenschaft

Der Entwicklungsprozeß der amerikanischen Universität ist seit der dem Morrill Act folgenden Gründungs- und Ausbauzeit zu einem bedeutenden Abschluß gelangt. Die amerikanischen „Zitadellen des Lernens“ (CONANT) haben in ihren gelungensten Lösungsmodellen die Forschung stets mit einem pädagogisch motivierten Demokratisierungsprozeß zu verbinden gewußt. Trotz äußerer Geschäftigkeit sind Harvard, Berkeley, Columbia, Princeton, Stanford, Boulder Orte meditativer Stille geblieben, die die gesellschaftliche Entwicklung nicht nur vorangetrieben, sondern auch entscheidende Maßstäbe für diesen Prozeß bereitgestellt haben. Als Ergebnis dieses Prozesses zeigt sich ein eigenständiges Universitätsmodell, einmalig in der freien Entfaltung der pluralen Forschungs- und Studienmöglichkeiten in ihrem interdisziplinären Zusammenspiel: „Eine einzigartige Institution in der Weltgeschichte, eine Institution, die nicht auf andere als Modelle sieht, sondern die vielmehr selbst in anderen Teilen der Welt als Modell für Universitäten dient“ (KERR 1982, S. 86). Daher kann man in Asien und Afrika nationale Varianten dieser amerikanischen Universität kennenlernen. Überhaupt erweisen sich die Universitäten als wahrhaft internationale Institutionen – sowohl hinsichtlich der Transferierbarkeit ihrer Grundideen als auch ihrer Lebensformen. Die Universitäten sollten diesen Prozeß einer natürlichen Kosmopolitisierung und Internationalisierung im Dienste einer wissenschaftlich begründeten und daher ideologiefreien Pazifizierung sehr viel bewußter, aber auch in internationaler Kooperation voranbringen.

Angesichts dieser Eigenständigkeit der amerikanischen Universität kann es nicht erstaunen, daß die Bezüge auf HUMBOLDT in der neueren Diskussion seltener werden. So sucht man seinen Namen beispielsweise in dem Standardwerk „The American University“ (1974) von TALCOTT PARSONS und GERALD M. PLATT vergebens.

In sich gefestigt kann die amerikanische Universität viele der in der Bundesrepublik immer noch tabuisierten Themen weitaus direkter ansprechen und lösen. Dazu gehört auch die Ausrichtung auf *efficiency* bzw. die Kritik daran, daß das nicht ausreichend genug geschieht. Dennoch will man weiterhin, entsprechend der Grundeinstellung, die demokratische Erziehungsfunktion selbst im Rahmen der Multiversität wahrnehmen: „die Schaffung einer weitgehend klassenlosen Gesellschaft, in der Bildung jedem die Türen zu neuen Möglichkeiten öffnen kann“ (KERR 1982, S. 47). Letztlich geht es hierbei um die Veränderung und Verbesserung der Gesellschaft durch die Schärfung des Bewußtseins für das gesellschaftspolitisch Notwendige, und die amerikanische Universität hat sich zu dieser demokratischen Aufgabenstellung stets bekannt.

Das alles umgreifende Ziel sollte die Persönlichkeitsbildung sein. Insofern stehen Forschung und Allgemeinbildung in unmittelbarer Wechselwirkung und sind nicht zu trennen. Gerade der allgemeinbildende Ansatz im Rahmen der Forschung dürfte der wirksamste sein. Er prägt die Anlage der Forschungsarbeit und erfordert die Berücksichtigung des soziokulturellen Kontextes; und für den Kreis der Mitwirkenden und für die Studierenden gilt, daß die Wissenschaft, die das Signum der Allgemeinbildung trägt, weitaus überzeugender und wirksamer ist als Propädeutika und Sonderkurse. Wie die Allgemeinbildung als integrierender Teil im akademischen Alltag in Forschung, Gespräch und Umgang ihren Ausdruck findet, stellt gleichsam die Probe auf ihre Echtheit und Lebenskraft dar. Dazu bedarf es des lebendigen Beispiels, das Nachahmung und Nachfolge findet: Die organisierende Mitte des so Wirkenden ist sein Charakter. Selbst wenn es wie das Ausweichen in den emotionalen, empirisch schwer kontrollierbaren Bereich wirken sollte, so muß die Forderung erhoben werden: der Forscher muß ein Charakter sein, ein „academic man“, der auf seine persönliche Weise ein Beispiel setzt, indem er nicht nur bekennerschaft Stellung nimmt, sondern, wie es die Grundbedeutung seiner Berufsbezeichnung – *profiteri* – erfordert, zu seinem eigenen Wort steht, es hält und seine Überzeugung vorlebt. Die Bildung einer charaktervollen Persönlichkeit ist nicht nur das übergreifende Ziel der gewünschten Wechselwirkung von Forschung und Lehre, sondern es stellt auch die bildungstheoretische Grundvoraussetzung für die Verwirklichung der HUMBOLDTSchen Idee in der Multiversität dar. Das Ziel ist die Erarbeitung der wissenschaftlichen Erkenntnisse in gemeinsamer Verantwortung, so daß Wissen Teil der Persönlichkeitsbildung wird. Aufgrund dieser Tradition kann es nicht erstaunen, daß die Charakterbildung auch im Namen der neuen Programme zur *general education* sich als eine verbindliche Erziehungsidee erweist. Diese Zusammenhänge betont auch BEN-DAVID: „Obwohl viele Protagonisten einer Allgemeinbildung und einer liberalen Kultur die Idee einer moralischen Charakterbildung durch das alte College ablehnten, unterschied sich das, was sie selbst wollten, von jener Idee nur durch die Inhalte des gewünschten moralischen Charakters. Formal war das Ziel dasselbe: Bewußtsein und Verhalten der Studenten auf das zuvor definierte Ideal hin ausbilden“ (1981, S. 63).

Der Versuch, die Einflußlinien der klassischen Universitätsidee auf das Feld der Higher Education in den USA abschließend stichwortartig zusammenzufassen, müßte folgende Punkte aufweisen:

- (1) Der Gedanke der universitären Autonomie, wie auch derjenige der Einheit von

Forschung und Lehre sind bis in die Gegenwart von den Ideen HUMBOLDTS und seines Kreises beeinflußt.

(2) Das Ziel, die Allgemeinbildung im Rahmen der Universität zu stärken, ist zunächst amerikanischen Ursprungs. Nach HUMBOLDTS Auffassung ist die Allgemeinbildung eine Aufgabe des Gymnasiums. Aber bereits SCHLEIERMACHER konnte sich angesichts einer Ausdehnung der Universität jener Fragestellung nicht entziehen. Die Studierfähigkeit und akademische Urteilsfähigkeit der jungen Studierenden wurden in der Folgezeit ein permanentes Problem, das im Kontext der Aufgabenstellung des College im Erfahrungsaustausch zwischen der deutschen und amerikanischen Hochschulwirklichkeit zunehmend erörtert wurde.

(3) Selbst die Frage der Charakterbildung, die in diesem Zusammenhang in den USA als übergreifendes Bildungsziel wichtig wird, findet sich bereits bei HUMBOLDT. Die Bildung der Individualität setzt für HUMBOLDT die Formung des Charakters voraus. Dennoch ist das Ziel der Charakterbildung in den amerikanischen Universitäten weniger von HUMBOLDT als von dem Pioniergeist aus der Anfangszeit der USA übernommen worden. Charakterbildung und *high culture* als Ziele der Studien machen die akademische Bildung im Sinne der amerikanischen Universität aus.

Anmerkung

- 1 Referat für den Internationalen Kongreß „Tradition und Reform der Universität unter internationalem Aspekt“ anläßlich des 600jährigen Jubiläums der Universität Heidelberg im Mai 1986. Die Beiträge erscheinen unter diesem Titel in jeweils einem deutsch- und einem englischsprachigen Buch im Lang-Verlag, Frankfurt a. M., Bern, New York 1987.

Literatur

- AHRENS, R. (Hrsg.): Amerikanische Bildungswirklichkeit heute. Hildesheim 1981.
- AHRENS, R.: Das amerikanische Universitätssystem und die „Harvard Reform“. In: GLASER, H. A., (Ed.): Hochschulreform – und was nun? Frankfurt a. M. 1981, S. 397–423.
- AHRENS, R.: Die „Harvard Reform“ und der neue Trend zur Allgemeinbildung. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes (1982), H. 6, S. 311–316.
- ALTBACH, P. G. / BERDAHL, R. D. (Eds.): Higher Education in American Society. Buffalo (New York) 1978.
- ASHBY, E.: Any Person, Any Study. New York 1971.
- ASHBY, E.: Adapting Universities. American, English, German. With a new Introduction by CLARK KERR. London, Oxford, New York ²1968.
- ASHBY, E.: Adapting Universities to a Technological Society. San Francisco 1974.
- ANGER, H.: Probleme der deutschen Universität. Tübingen 1960.
- BATTELLE: A profile. Annual Report 1984.
- BECKER, C. H.: Gedanken zur Hochschulreform. Leipzig 1919.
- BEN-DAVID, J.: American Higher Education. New York 1972.
- BEN-DAVID, J.: Trends in American Higher Education. Chicago, London ²1981.
- BEN-DAVID, J.: Centres of Learning. Britain, France, Germany, United States. New York 1977.
- BUSCH, A.: Die Geschichte des Privatdozenten. Stuttgart 1959.

- CHAPMAN, J. W. (Ed.): *The Western University on Trial*. University of California Press 1983.
- CLARK, R. C./TROW, M.: *Determinants of College Student Subculture*. (Unveröffentlichtes Manuskript.) Center for Study of Higher Education. University of California, Berkeley 1963.
- CONANT, J. B.: *The Citadel of Learning*. New Haven 1956.
- CONANT, J. B.: *My several lives. Memoirs of a Social Inventor*. New York 1970.
- CONDORCET, U. J. A. DE: *Rapport sur l'instruction publique*. Hrsg. von G. COMAYRÉ. Paris 1883.
- DAALDER, H. / SHILS, E. (Eds.): *Universities. Politicians and Bureaucrats. Europe and the United States*. Cambridge (Cambridge University Press) 1982.
- DRAPER, H.: *Berkeley. The New Student Revolt*. New York 1965.
- FINKENSTADT, T.: *Humboldts Erben?* In: *Mitteilungen des Hochschulverbandes* 32 (1984), S. 311–319.
- FLETCHER, B.: *Universities in the Modern World*. Oxford, London, Edinburgh 1968.
- FLEXNER, A.: *Universities. American, English, German*. With a new Introduction by C. KERR. London, Oxford, New York ²1968.
- GEHLEN, J.: *Vom Professor zum Unternehmer. Wissenschaftstransfer und Eigeninitiative am Beispiel Stanford*. In: *Deutsche Universitätszeitung* 11 (1982), S. 16–17.
- GERTH, H. H. / MILLS, W. (Eds.): *From MAX WEBER: Essays in Sociology*. Oxford (Oxford University Press) ⁷1970.
- GOLDSCHMIDT, D.: *Transatlantic Influences: History of Mutual Interactions between American and German Education*. Albany (State University of New York Press) 1983.
- HALSEY, A. H. / TROW, M. A.: *The British Academics*. London 1971.
- HARVARD UNIVERSITY: *Report on the Core Curriculum*. Revised May 1979.
- HARVARD UNIVERSITY: *Core Curriculum 1984–85*.
- HARVARD UNIVERSITY: *Faculty of Arts and Science. Dean's Report 1978–79*.
- HARVARD UNIVERSITY: *Faculty of Arts and Science. Dean's Report 1979–80*.
- HARVARD UNIVERSITY: *Introduction to the Core Curriculum. A Guide for Freshmen*. (o. J.)
- HILDEBRANDT, M. / WILSON, R. C.: *Effective University Teaching and its Evaluation*. Berkeley 1970.
- HUMBOLDT, W. VON: *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. In: *Die Idee der deutschen Universität*. Darmstadt 1956, S. 375–386.
- KELLEY, V. H.: *Education upon the Seven Seas*. In: PAULSEN, F. R. (Ed.): *Changing Dimensions in International Education*. Arizona Press 1969.
- KERR, C.: *The Uses of the University*. In: Harvard University (Eds.): *Introduction to the Core Curriculum*. Harvard (Harvard University Press) ²1982.
- MACIVER, R. M.: *The Academic Freedom in our Time*. New York 1955.
- NATIONAL COMMISSION on Excellence in Education (Eds.): *Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*. 1982.
- NEWMAN, J. H.: *Vom Wesen der Universität*. Mainz 1960.
- NOLTE, E.: *Sinn und Widersinn der Demokratisierung der Universität*. Freiburg i. Br. 1968.
- PARSONS, T. / PLATT, G. M.: *The American University*. Harvard (Harvard University Press) 1974.
- RICE, A. K.: *The Modern University*. London, New York 1970.
- RÖHRS, H.: *Die amerikanische Schule in der gegenwärtigen Diskussion*. In: FROESE, L. (Hrsg.): *Aktuelle Bildungskritik und Bildungsreform in Deutschland*. Heidelberg 1968, S. 191–211.
- RÖHRS, H.: *Berkeley und die Higher Education*. In: Ders.: *Modelle der Schul- und Erziehungsforschung in den USA*. Frankfurt a. M. 1972, S. 86–96.
- RÖHRS, H.: *Die Wissenschaft als Orientierungspunkt der Universitätsreform*. In: *Perspektiven der Philosophie*. Bd. XII 1986, S. 261–294.
- RUDOLPH, F.: *The American College and University*. New York 1962.

RÜEGG, W.: Konkurrenz der Kopfarbeiter. Universitäten kommen besser an: Ein internationaler Vergleich. Zürich 1985.

SCHELSKY, H.: Einsamkeit und Freiheit. München 1963.

TOQUEVILLE, A. DE: La Démocratie en Amérique; deutsch: Frankfurt/M., Hamburg 1956.

WHITEHEAD, A. N.: The Aims of Education. New York 1929.

WOLFF, R. P.: The Ideal of the University. Boston 1969.

Abstract

The impact of Humboldt's concept of the university on the development of American universities

The author analyzes the influence of HUMBOLDT'S concept of university on the development of universities in the USA. Basically, the body of thought was transferred to the USA by GEORGE TICKNOR, HORACE MANN, and ABRAHAM FLEXNER, who had studied the German educational system on the spot. With the foundation of graduate schools and the introduction of advanced studies, the ideas of HUMBOLDT showed their widespread impact within the framework of the American universities. In concrete terms, the transformation had been achieved by taking over the conceptions of academic freedom, of the unity of studying and research, and of general education. Even in the field of applied research of today as well as in the pragmatic attitude of the students, these three notions still play a significant rôle.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hermann Röhrs, Bergstraße 58, 6916 Wilhelmsfeld